



TITLE:

教育方法学講座 2002年度提出の博士論文・修士論文・卒業論文要旨

AUTHOR(S):

CITATION:

教育方法学講座 2002年度提出の博士論文・修士論文・卒業論文要旨.
教育方法の探究 2003, 6: 89-102

ISSUE DATE:

2003-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/190270>

RIGHT:

【博士論文要旨】

正義とケアの調和を目指した 学校コミュニティの創造

—— L. コールバーグのジャスト・ コミュニティの批判的継承 ——

荒 木 寿 友 (ARAKI Kazatomo)

本研究はアメリカの道德教育学者 L. コールバーグ (Lawrence Kohlberg: 1927-1987) の道德教育論に関する論考である。コールバーグは道德性の発達段階を提示した論文「10歳から16歳における思考と選択の様式の発達」を1958年に発表し、認知発達の観点から子どもの道德性は認知能力の発達に従って発達していくものとした。これにより、何かしらの徳目を子どもに教え込む従来の方法に代わって、子どもの思考構造に応じた認知葛藤を生じさせる道德教育を行ったのである。

彼はこの際の教育方法として、仮説ジレンマによる道德討論を用いた。このアプローチは子どもに二つの価値が並立するような物語を提示し、彼らに価値葛藤を生じさせることで道德性発達を促すアプローチである。教師は子どもの考えが一方に偏らないように、クラスでの討論を通じて、さまざまな考え方をそれぞれ個人の道德性の発達段階に応じて示す。この過程によって子どもは価値に対する考え方を拡げ深めていく。これはコールバーグ理論を代表する教育方略として、米国内外を問わず広く実践された。

しかしコールバーグは、その後の研究から新たな道德教育の姿を模索し始めるようになる。その大きな理由としてあげられるのが、仮説ジレンマが「仮説」である以上、子どもの現実生活における道德的行為を変えるだけの切迫性を持っていないということを彼が見出したからである。この結果発案されたのがジャスト・コミュニティ (just community: 以下 JC と略記) である。JC とは、端的に示せば、学校コミュニティを形成する過程において、個人の正義推論の発達を促進しつつ、その一方で思いやりといったケアの態度を育成するアプローチである。JC の大きな特徴は、教師と生徒がそれぞれ一票を持つ直接参加型民主主義によって現実の事柄を話し合い、重要事項を決定するところにある。つまり、教師と生徒は学校運営に関して

平等な権利を持っており、教師と生徒、生徒と生徒の対話によって学校の現実問題を解決するのである。

本研究で焦点を当てて論じるのは、まさにこの JC である。なぜならば、この JC がコールバーグ理論の集大成ともいえるべき道德教育実践であり、JC を捉えずにはコールバーグの意図した教育を理解できないからである。しかし、コールバーグが後期になって実践した JC は、仮説ジレンマ授業に比するとその実践事例は少ない。

さて、コールバーグの著作の代表的なものとして、『道德性発達の哲学—道德性の諸段階と正義の観念』(1981)、『道德性発達の心理学—道德性の諸段階の本質と妥当性』(1984)、そして『道德教育へのローレンス・コールバーグのアプローチ』(1989) があげられる。先の二冊はコールバーグ全集の第一巻と第二巻として出版されたものである。三冊目の著作はコールバーグの高弟パワーとヒギンズ (F. C. Power, A. Higgins) との共著であり、ここでは JC の理論的背景およびさまざまな実践記録が示されている。

コールバーグに関する先行研究は、大きく二つに分類可能である。第一に、前期のコールバーグ理論に対してなされたもの、第二に後期コールバーグの理論的变化に対してなされたものである。第一の点に関しては、たとえばギリガン (C. Gilligan) による批判、すなわち、コールバーグ理論は正義という一側面から道德を捉えているにすぎず、他者への愛情や責任といった側面から道德を捉える必要性を説いたものなどがある。

第二の点に関しては、主としてモジル & モジル (S. Modgil & C. Modgil) 編の『ローレンスコールバーグ：一致と反論』(1986) に収められている。これはコールバーグが死去する直前に出版されたもので、哲学、心理学、教育、宗教、といった観点からコールバーグ理論に批評がなされ、最終章でコールバーグがそれぞれの論文にコメントを行っている。

また日本におけるコールバーグ研究の代表的なものに、佐野安仁、吉田謙二らによる『コールバーグ理論の基底』(1993) があげられよう。この本は、先に列挙したコールバーグの著作を中心に論考がなされており、教育論、認識論、宗教論といった角度からコールバーグの思想を論じている。

しかし、これらのほとんどの先行研究は理論的な考察であり、教育方法論的な視点から考察を加えたもの

ではない。つまり、実践へと還元できる方法論の樹立が十分にされていないのである。コールバーグ理論に基づいて、それをより確実に教育実践へと構築していくために、厳密に彼の理論を読み解く必要があるのはいうまでもない。それゆえ、上述した先行研究はこの上なく有意義な研究であり、本研究も彼らの研究結果に大きく依拠している。しかしながら、理論研究が理論研究として閉ざされてしまうならば、JC 実践の本当の意義は見出すことはできない。それには次のような理由がある。

JC において重要な概念となるのは、正義とケア、あるいはコミュニティである。しかし、哲学的に正義とケアは統合できない概念である。正義論が、公平さ平等さという観点から普遍化可能な倫理原則を導き出すのに対して、ケアは関係性を重視し、コミュニティのメンバーが共有すべき価値（共通善）によって統治されるコミュニティを理想とするからである。

しかし、私たちは日常生活の様々な場面に応じて、正義とケア、コミュニティを考慮に入れて道德判断を行っていることは確かである。つまり、これら三つを調和へと導く唯一の道は、実践的観点からそれらを探求すること以外には存在しない。教育実践の考察なくして、コールバーグ理論全体を理解し考察することはできないのである。このような理由から、本研究では JC 実践というダイナミズムを捉える必要がある。

以上のことから、本研究は二重の意味での実践性を踏まえている。それは実践へと還元できる教育方法を確立するという意味での実践性、第二に実践というダイナミズムの中で JC を捉えるという実践性である。

そこで本研究では、JC において三つの概念はどのように扱われ、どのような調和を生み出そうとしているのかについて論じることで、コールバーグの JC 構想の本質、およびその問題点が見出すことを試みる。以上を踏まえて、最終的に本研究では、コールバーグのジャスト・コミュニティの教育方法論の立場から再構成を行うこととする。

本研究は二部構成になっている。第一部は「ジャスト・コミュニティにおける諸概念の分析」とし、コールバーグ理論において正義、コミュニティ、民主主義、そしてケアがどのように位置づけられるのかについて考察する。第二部「ジャスト・コミュニティというダイナミズム」では、JC に焦点を当て、主としてその実践に焦点を絞り、JC のカリキュラムについて考察を行う。

第一章「道德教育における諸理論」では、米国における道德教育の流れを捉える。元来品性教育は、伝統的な徳目を用いて道德教育を行うものであった。しかし近年リコーナー (T. Lickona) の唱える品性教育によって、その様態は変化しつつあることを示す。第二節では価値明確化の教育を扱う。価値明確化の教育は判断主体としての子どもを尊重する教育で、価値の混乱する社会において主体的に生きていく方法を促進する道德教育である。しかし、価値明確化は道德的価値と個人的趣味を混同し、道德教育の主流たり得なかったことを示す。第三節では、コールバーグの道德性発達理論を概観する。この理論は個人の認知発達を基盤として、正義に関する推論すなわち道德推論が価値葛藤を通じて発達していくとする理論である。価値の対立を調停へと導く正義の概念を用いることで、コールバーグは価値の相対主義を克服しようとしたことを示すと同時に、仮説ジレンマ授業について論じる。

第二章は「隠れたカリキュラムと道德的雰囲気」である。第一節では、コールバーグ理論における判断と行為の関係を考察する。高次の道德性判断と道德的行為の間には一貫性がみられることが指摘されていたが、ブラシ (A. Blasi) は義務に関する責任の判断が道德判断と行為を媒介するという見解を示し、コールバーグがブラシの指摘を受けて自らの理論に修正を加えたことを示す。第二節では、「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum) について論述する。コールバーグは隠れたカリキュラムを「道德的雰囲気」(moral atmosphere) という観点から捉え直し、民主主義という環境が道德性を最も発達させるとしたことを明らかにする。第三節では、民主主義が学校という枠組みで捉えられる際に、どのような教育方法や教育制度が用いられることになったか示す。

JC はデュルケム (E. Durkheim) の道德教育論に大きな影響を受けているとコールバーグは示す。そこで第三章では「デュルケムの道德教育論とジャスト・コミュニティ」と題して、JC とデュルケムの道德教育論との相違を明確にする。当初コールバーグはデュルケムの道德教育論を「文化伝達の道德教育理論」として、その権威主義的な道德を批判していたにもかかわらず、JC の実践に携わると、デュルケムに依拠するようになった。第一節では、デュルケムの道德教育論の三つの要素である「規律の精神」、「集団への愛着」、「意志の自律性」の分析を通じて、デュルケム理論の特質を明らかにする。第二節では、コールバーグ理論

との相違を考察する。この際、社会化、自律、そして社会的理想の三点を分析視点とする。

第四章「ジャスト・コミュニティにおける正義とケア」では、まず第一節で情意が認知理論の枠組みにおいて整合性を持ちうるものであるか論じる。コールバーグはギリガンらの指摘を受けて、道徳には正義とケアという二つの道徳があることを認めるが、認知理論の枠組みでは、両者は整合性を持ち得ないことを示す。第二節では、ギリガンを中心にケアリングを考察する。とりわけギリガンの主張するケアの道徳は、道徳的状況におかれた他人との関係性を重視し、個別的で脈絡的な道徳判断を下すものであることを示す。正義とケアはその特質とするとところが全く異なるが、人間は日常生活においてこの両者を場面場面に応じて使い分けられていることは事実である。そこで第三節では実践性という観点からコールバーグの提示した「人間尊重の原理」(principle of respect for person)を解釈し直し、これこそがジャスト・コミュニティにおける教育目的となることを示す。コールバーグがジャスト・コミュニティを、正義と善の「調和」(harmony)とするのは、両者の特性を生かしながら道徳教育に活用することなのである。

第五章では、「ジャスト・コミュニティにおける対話の本質」として、JCにおける対話の分析を行う。コールバーグは対話を発話、傾聴、そしてその結果としての合意という三つの点から捉えている。対話の分析に当たり、発話に関してはハーバーマス(J. Habermas)、傾聴についてはロジャース(C. Rogers)の理論によって、コールバーグの対話概念を補完する。第一節では、ハーバーマスの発話行為と相互行為の発達段階、ロジャースのカウンセリング理論について論じる。いかに話すかという発話行為だけでなく、相手があるがままに受け入れるという傾聴が、対話の重要な要素になることを明らかにする。第二節では、コールバーグの対話は、共感的な人間理解という態度に基づき、諸要求の対立を正義によって方向付けることであると結論づける。次いで、第三節において、ジャスト・コミュニティでの実践では、教師-生徒間、生徒-生徒間の対話という現実的な行為が、正義とケアの調和的な価値形成を可能にすることを示す。そして第四節において、教育の脈絡において語られる対話、すなわち教育的対話について考察する。

第六章「対話のストラテジー」では、前章を踏まえてより実践的にJCにおける対話を捉える。第一節で

は、対話の特質を明確にするために、ディベートとモラルディスカッションとの三者比較の中からJCにおける対話の特徴を考察する。これにより、教育目的や他者性、授業主体などの点において対話の持つ独自性が見出される。第二節では、対話のストラテジーを明らかにすべく、JCにおいて現実問題はどのように道徳的な問題として扱われるかなどについて、実践事例を参考にしながら明らかにする。

第七章「集団の発達段階と教育評価」では、コールバーグが構想したJCにおいて用いられている個人の道徳性発達段階と、集団の道徳的雰囲気(モラル・クlima)の発達段階の構造上の連関を明確にし、測定と評価の関係を示す。第一節では、個と集団の発達段階の相違を明らかにする。この分析により、個人の道徳性発達段階に基づいて個人は集団を解釈しており、個人が集団に対して抱く認識の占める割合によって、集団の道徳的雰囲気が決定されていることを提示する。第二節では、より包括的にJCにおける評価を捉えるために、JCの教育目標を教育内容と結びつけて考察する。これにより、目標の階層的構造が見出される。しかしながら、JCでは教育評価が十分に行われていない。そこで第三節では、ポートフォリオ評価法の観点からJCにおける新たな評価方法を提示する。

第八章「ジャスト・コミュニティにおける教師の役割」では、第一節において、仮説ジレンマ授業とJCのそれぞれにおける教師の役割を分析する。仮説ジレンマ授業では教師の役割は「促進者」(facilitator)に収斂されるものの、JCでは、それに加えて「提唱者」(advocator)の役割が加わることを明らかにする。次いで、この提唱者の役割が道徳を教え込むことに繋がる懼れがあるため、第二節では、提唱者の役割と教師の権威の関係性を示す。この考察から、JCにおける教師の権威は、意見の対立を共存へと導くところに与えられた権威であることが明らかになる。第三節では、子どもをありのまま受け入れる無条件受容の「カウンセラー」(counselor)としての教師の役割が、JCにおいて最も重要であることを論じる。

本研究のまとめとして、終章「まとめと今後の課題——ジャスト・コミュニティの再構成——」では、これまで論じた問題点を系統的に捉え直し、コールバーグによるJCを再構成する。コールバーグ自身が十分に論じえなかった対話概念を契機として、正義とケア、そしてコミュニティが調和を図るようJCが展開されることを示す。ここに新たなJCの姿が見出される。

【修士論文要旨】

介護する娘と介護される母親との関係性 からみた家族介護者の心理的負担感

篠崎 未生 (SHINOZAKI Mio)

1. 問題と目的

従来の家族介護研究は、家族による介護ということの問題にしていながら、介護者が家族の一員を介護することの特殊性について注目することなく、今ここの家族介護者のストレスやその対処について論じたものが多かった。しかし、本来、家族介護における介護者と被介護者との関係は、今ここの介護状況に限られた関係としてとらえられるものではなく、それまでの脈々と続く親子関係や夫婦関係の延長として位置づけ、考えられるべきものである。介護者と被介護者の間にこのような要介護期以前からの連綿とした心理的結びつきがあることは、家族介護の大きな特徴であり、過去に介護者と被介護者との間でどのような関係を形成し、また、どのようなサポートのやりとりがなされてきたのか、という関係性の歴史をふまえて、家族介護者の心理的状況を理解し、介護者への援助を考えていくことは家族介護研究において重要なことであると考えられる。

またこれまでの家族介護研究では、介護者の抱える心理的困難さのなかでも、介護に伴う負担感というものを中心に検討が行われてきた。しかし、介護者と被介護者との間に関係性の歴史があるという視点に立って考えたとき、家族介護をしていく上での心理的困難さのなかには、単に介護をするという大変さだけでなく、心理的一体感の強い被介護者の身体的・精神的機能が失われ、これまでに築いてきた関係が失われていくことに伴う喪失感もあるのではないかと考えられる。

以上をふまえ、本研究では、家族介護者と被介護者との間にある関係性の歴史に注目し、関係性の歴史の特質が家族介護者の負担感や喪失感に及ぼす直接的、間接的影響を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

【調査対象】：京都市内で在宅介護者向けのサービスを受けている高齢の母親を介護する娘・嫁介護者312名に対して、在宅介護者向けのサービスを提供する施設の職員を通じて調査用紙の配布が行われた。有効

回答数は136名（うち、娘介護者74名、嫁介護者62名）、回収率は43.59%であった。

【調査内容】：①介護者と被介護者の基本的属性に関する項目（年齢、続柄、居住形態、介護時間、在宅サービスの利用頻度など）、②ストレスを引き起こしうる要因に関する項目（被介護者の認知障害の程度、ADL障害の程度、要介護期以降の生活の変化の程度及び介護以外の困難の程度：全24項目）、③ストレスを軽減しうる要因に関する項目（ソーシャル・サポート、コーピング：全22項目）、④心理的状況に関する項目（負担感、喪失感情：全30項目）、⑤現在の介護者－被介護者関係に関する項目（現在の関係性、現在のサポート授受：全18項目）、⑥介護者－被介護者関係の歴史に関する項目（過去の関係性、サポートの授受の歴史：全19項目）。

【調査方法】：2002年11月13日から同年11月19日にかけて、個別記入による質問紙調査を実施し、郵送により回収を行った

3. 結果と考察

被介護者との続柄の違いによる各尺度得点の差をみるために、*t*検定を行った。その結果、「介護期間」「症状の継続期間」「一週間の介護時間」「サービス利用回数」「ADL重症度」「痴呆重症度」「生活の変化」「負担感」「喪失感」に有意な差はみられなかった。一方、「過去の関係性」および「現在の関係性」については娘介護者の方が嫁介護者よりも有意に良好であり、続柄によって、過去の関係および現在の関係の良好さに違いがあることが示唆された。また、20代頃におけるサポート授受関係、および、現在におけるサポート授受関係についても、娘介護者の方が嫁介護者よりも、より母親にサポートをしてもらっているという感覚が強いことが示唆された。

また、続柄別に、過去の関係性と現在の関係性との相関と、過去のサポート授受と現在のサポート授受との相関をみた。その結果、娘介護者、嫁介護者ともに過去の関係性と現在の関係性との間、および過去のサポート授受と現在のサポート授受との間に正の相関がみられ、母親が要介護状態になるという出来事を経験した後でも、関係性の性質およびサポート授受のパターンは基本的に維持されていることが示唆された。

次に、現在の介護者－被介護者関係と負担感、喪失感との相関を介護者の続柄別に算出した。その結果、現在の介護者－被介護者関係と、介護者の負担感、喪

失感との相関パターンは娘介護者、嫁介護者で類似した傾向を示した (Table 1)。両介護者ともに、現在の関係性が良好であるほど負担感は低く、現在、母親により多くのサポートを提供しているほど、負担感が高かった。また、現在の母親との関係の良好さと喪失感との間には有意な関連がみられなかった。

一方、過去の介護者－被介護者関係と負担感、喪失感との相関パターンは、続柄によって異なっていた。娘介護者では、過去の関係性と負担感との間に有意な相関関係はみられず、過去の関係性が良好であるほど負担感は低いとする先行研究の知見とは一致しない結果であった。負担感を縦軸とし過去の関係性を横軸とした散布図を描いたところ、逆U字型の曲線的関係がみられたことから、娘介護者全体を関係性の高さ (高、中、低) で3群に分け、分散分析を行ったが、有意な結果は得られなかった。しかしながら、負担感尺度得点の標準偏差の値 (高い群はSD=18.19、低い群はSD=14.01) などから、関係の良好さによって負担が軽減されているケースと、母親への思いが強く介護を「背負い込」んでいるケースが混在していることは推測された。一方、嫁介護者では、過去の関係性と負担感との間に有意な負の相関がみられ、先行研究で示唆されているように、過去の関係性の良好さが介護における負担感を軽くしていることが考えられた。また、過去の関係性と喪失感との有意な関連は娘介護者においてのみみられ、母親とより強い絆を形成していたと考えられる娘介護者にとっては、関係を失うことは負担感と同じくらい心理的に困難なことであるという可能性が示唆された。過去のサポート授受と負担感との間には、娘介護者、嫁介護者ともに、有意な正の相関がみられた。Antonucciらがサポート・バンクの概念を使って説明しているように、過去に母親からより多くのことをしてもらったと評価する介護者は、現在、母親に介護を提供することを負担としてとらえるのではなく、かつて母親にしてもらったサポートに対する返済としてとらえている可能性が考えられた。

さらに、続柄別に過去の関係性尺度得点が平均よりも高い「H群」と低い「L群」の2群に分類し、過去の関係性の違いによって、ストレスを引き起こしうる要因やストレスを軽減しうる要因と、介護者の心理的状況との関連が異なるか、という点について検討した。

被介護者の痴呆重症度と負担感との関連については、娘介護者のH群と嫁介護者のL群においてのみ、有意

な正の相関がみられ、被介護者の重症度が負担感につながるか否かは、被介護者との過去の関係性の良好さによって異なることが示唆された。また、負担感とサポートとの関連については、娘介護者、嫁介護者のH群では負の相関がみられ、サポートが負担感の軽減に有効であることが示唆されたが、嫁介護者のL群では正の相関がみられ、サポートが効果的働いていないことが推測された。また、負担感とコーピングとの関連については、嫁介護者のL群でのみ負の相関がみられ、過去の関係性が良好ではなかった嫁介護者においては、自分のおかれた状況の意味を肯定的なものとしてとらえ直すなどの介護者自身の対処によって負担を軽減させていることが考えられた。

表1 介護者－被介護者関係と負担感、喪失感との関係

		介護者の心理的状況		
		負 担 感	喪 失 感	
現在の介護者－被介護者関係	現在の関係性	娘	-.25	-.02
		娘	-.51	-.09
	親密性	娘	-.33	-.05
		娘	-.51	-.08
	コミュニケーション	娘	-.11	.00
		娘	-.40	-.08
	現在のサポート授受	娘	.21**	-.04
		娘	.40**	.20
過去の介護者－被介護者関係	過去の関係性	娘	-.04	.22*
		娘	-.57**	-.10
	親密性	娘	-.10	.13
		娘	-.52**	-.07
	コミュニケーション	娘	.02	.26*
		娘	-.54**	-.13
	20第頃のサポート授受	娘	.38**	.22*
		娘	.36**	.26*
幼少頃のサポート授受	娘	.37**	.17	
		† p<.10	* p<.05	** p<.01

4. 今後の課題

本研究では、関係性の歴史が、負担感や喪失感という介護者の現在の心理的困難さに与える影響について検討を行った。本研究で、絆のある人を介護するがゆえの困難や良さというものを取り上げ、また、家族介護には負担感だけでなく、関係を失うという喪失感も伴うことを提示することができたことは意義のあることであったと考えられる。今回の結果をふまえ、今後は、介護をすることになった経緯や介護への自己投入の程度などについても変数として取り上げ、さらに検討を行う必要があると考えられる。また、今回は十分に議論することができなかった介護者の心理的困難さの軽減要因についても検討していく必要があるだろう。

【修士論文要旨】

アメリカのホール・ランゲージにおける フォニックスの位置づけについて

新 里 真 世 (NIISATO Masayo)

アメリカにおける英語教育には、大きく分けて二つのアプローチがあり、その双方の間で論争が続いている。現代におけるその二つのアプローチの一方は、学ぶべき知識やスキルをその系統性にしがたって編成するベイスル・リーダー (basal readers、「基礎読本」) を中心とするものである。このアプローチは、行動主義心理学の言語観にもとづき、指導の中心をスキルの習得におく。特に入門期では、フォニックス (phonics) と呼ばれる、「文字と音声との相関関係についてのルール」の系統的な指導を基礎と考える。そこから、こうしたアプローチを支持する立場をフォニックス派と呼ぶことも多い。

他方のアプローチは、ホール・ランゲージ (Whole Language: 以下「WL」と略す) と呼ばれるものである。これは構成主義の言語観にもとづき、現実生活での言語活動を通した、学習者中心の言語学習を主張する。そのため、入門期から、実際の言語活動を中心とした指導を行う必要性を強調する。そして上述のアプローチを「伝統的な (traditional)」指導法と呼び、批判的な立場をとっている。

1970年代後半、読み書き算 (3R's) の「基礎」を強調する「基礎へ帰れ (back to the basics)」運動が起こり、特に英語教育ではフォニックス指導を強調する動きが強まった。しかし、その動きに厳しい批判をむける WL が登場する。そうして WL は全米に広まることとなった。けれども90年代半ばには、WL は学力低下をもたらしたと非難を浴び、フォニックスなどのスキル指導が再び強調されるようになった。

このようにアメリカ英語教育では、フォニックス派のような学問中心 (discipline-centered) 的なアプローチか、WL 派のような子ども中心 (child-centered) 的なアプローチかというように、二項対立的な議論が続いている。しかし、前者がとらえる基礎的なスキルや知識は、後者の指導方法とは相反するものなのだろうか。二項対立的に論ずるのではなく、両者の統合という形は考えられないのか。

このような視点は、実際に1980年代後半から示され始めており、現代のアメリカ英語教育では、両者をもとに重視する立場が、両者の対立を乗り越えるものとして主流となっている。しかしその内実を見ると、両者の単なる折衷を主唱する立場や、フォニックスを指導の中心に据えるフォニックス派の立場、そして WL にフォニックスを取り込む WL 派の立場など、異なる立場が存在している。特にフォニックス派は近年「バランス論 (balanced approach)」という用語を用いてこの課題に接近しているが、WL 派との合意は形成されていない。

したがって、フォニックスと WL との統合を考える際には、フォニックス派と WL 派の双方の立場と争点を明確にする必要がある。けれども、先行研究は、一方の立場からのみ論じているものが多く、それぞれの立場におけるフォニックスと WL の位置づけ方をふまえた上で、考察するところまでは至っていない。

そこで本稿では、フォニックスと WL との関係について、フォニックス派と WL 派の立場の違いに応じて考察し、その両者の統合のあり方を探ることを課題とした。そして、WL 派の立場がより整合性の高い枠組みを持つと考えた上で、この立場に焦点化し、論及を進めた。

第一章「ホール・ランゲージの登場とその理論」では、WL の登場した背景と理論を考察した。第一節では、WL が、スキル指導を強調する伝統的な指導法を、言語心理学的に誤りであると批判したことを明らかにした。そしてその批判の根拠として、WL の提唱者、ケネス・グッドマン (Kenneth S. Goodman) の読みの理論を考察し、フォニックスなどのスキルは、意味を構築していく読みの過程において、意味を予測する際の一つの手がかりでしかないと示されたことを述べた。第二節では、言語発達を社会的相互作用によるものとみる言語観と、そこから生まれる「統合」の理念を概観した上で、WL の特徴を分析した。WL では、常に現実世界のリテラシー課題を意識し、目標、内容、方法、評価というすべての側面で、実際の言語活動を重視していることが明らかとなった。第三節では、WL は当初から、フォニックスを実際の言語活動の手段として位置づけていたが、その位置づけが具体化されずに、WL はフォニックス指導を否定するものだという誤解が生まれたことを明らかにした。そして、WL 派とフォニックス派との間で論争が生じたことを述べ

た。

第二章『「バランス論」におけるフォニックス指導の位置づけ』では、フォニックス派の「バランス論」をアダムス（Marilyn J. Adams）の所論を中心に考察した。第一節では、フォニックス派とWL派との論争から、両者の折衷を主張する立場が登場し、やがて両者の内的連関に着目する「バランス論」が登場したことを述べた。特にこの論は、カリフォルニア州でのWL実践を登場の契機としていた。第二節では、アダムスがフォニックスの系統的な指導を主張する一方で、実際の読み書きに多く触れる重要性をも主張していたことを意義づけた。第三節では、第二節で見たような意義が認められる一方で、フォニックス指導を讀みの前提とするその論には、特に入門期では、結果的にフォニックス指導が目標化されるという問題点があることを考察した。

第三章「ホール・ランゲージにおけるフォニックスの位置づけ」では、「バランス論」の孕む問題点を克服する枠組みとして、WLの構造を、ウィーバー（Constance S. Weaver）による論考を中心に検討した。第一節では、WLはフォニックスを、教育内容の中核としてではなく、実際の言語活動での一つの方略として位置づけ、その内容も機能的なものに限定していることを考察した。第二節では、実践においても方略としてのフォニックスが位置づけられていることを析出した。それは、「本の共有経験（Shared book experience）」や「創作スペリング（invented spelling）」の指導法を中心として、学びあいという学習形態や教師による明示的な働きかけを通して行われるものであった。第三節では、ミニレッスンとカンファレンスという指導形態を考察した。ウィーバーは、これらの形態を、子どもの発達状況を見定められると同時に、特定のフォニックス知識に対する明示的な働きかけが可能になる指導形態として意義づける。けれどもこれらは、このような指導レベルの意義にとどまらず、さらなる意義を持つと考えられる。というのも、これらの形態によって教師は、子どもの実態と学ぶべき内容との間をつなぐ指導計画を組織する際の、指針となる情報を得ることができる。そしてこの指導計画を系統的に組織していくところに、WL教師の専門性が要求される。そのためこれらの指導形態こそが、WLカリキュラムの設計全体にとって不可欠な要素として、意義づけられなければならないと論じた。

以上の考察から、WLでは、フォニックスを指導の中核としてではなく、一つの方略として位置づけていることが明らかになった。この点のみに注目すると、WLは結局、方略としてスキルを教えるべきだという、指導レベルの変革を目指したにすぎないと思われかねない。しかしながら、本稿で示したように、このようなフォニックスの位置づけには、現実世界のリテラシー課題を解決するという目的と直結する言語教育のあり方や、子どもの実態や教師の専門性が尊重される教育のあり方といったような、WLの目指す教育の枠組みが如実に反映されているのである。

同時に、WLにおけるフォニックスの位置づけを見ることによって、WLが持っている課題もまた見えてくる。第三章で述べたように、こうしたフォニックスの指導は自覚的にカリキュラムに位置づけられなければならない。そうしなければ、伝統的な指導法におけるフォニックス指導が有していた系統性を乗り越えるような、WLカリキュラムにおける系統性を組織する契機が失われてしまう。それは結果として、一方では学ぶべき内容を吟味し、他方では子どもの実態を判断しながら、その間をつなぐ指導計画を系統立てて組織していくという、教師の専門性が発揮される契機をも失いかねない。しかしながら、この点については、現段階のWL理論、またはWL実践の中では明確に自覚されていないように思われる。

そこで今後の課題としては、フォニックスの指導を自覚的に位置づけるという観点から、学ぶべき内容と子どもの実態との間で、どのように教育内容の系統を組織していくのかという点について、具体的に考察を深める必要がある。これは、WLにおける教師の専門性を問うていくことに通じる課題である。そこで理論的な側面においては、現実のリテラシー課題をどのように具体的な目標に下ろし、系統立てていくかという目標設定のあり方を検討していかなければならない。また、実践的な側面においても、WLの実践例を通して、実際に教育内容の系統がどのように組織されているのかを分析するとともに、この点と関連して、ミニレッスンやカンファレンスといった指導形態がどのように意義づけられているのかを明らかにしていかなければならない。

【卒業論文要旨】

大学生における学習動機づけに関する一考察

—— 市川伸一の所説に着目して ——

藤 田 ひとみ (FUJITA Hitomi)

学習動機づけは内発的動機と外発的動機に分けられ、教育の場では内発的動機を高めることが強調され、外発的動機は持つべきでないとされている。しかし、伝統的な内発的動機、外発的動機の2因子では、学習者の学習動機の多様性を捉えきれていないのではないのか。こうした問いに答えるものとして、本研究では市川伸一の2要因モデルに着目する。なぜなら、市川2要因モデルは、研究者による概念化に先行して、学習動機を自由記述によって広く収集し、整理、構造化した点で、学習動機の多様性を捉えるものとして適当と思われるからである。

第1章では、市川の所説を2要因モデルを中心にまとめ、課題となるべき疑問点を3点挙げた。以下の3点を検討することが、本稿の目的である。

1点目に大学生でも市川の2要因モデルは成立するのか。つまり、学習動機は6つにまとめ、さらに内容の重要性によって2分され、3つずつの大きなグループを形成するという構成は普遍性を持つのかどうか。

2点目に内容分離的動機は学習方法に悪影響を与えないとしている市川の説は支持されるのかどうか。

3点目に市川は「なぜ勉強するのか」その理由を動機づけとして捉えている。しかし、動機づけを行動を起こし完了させるもの、として定義するならば、この理由づけの側面の他に、本稿では実行力と名付けた、動機づけの行動的側面が存在し、学習行動にも影響を与えているのではないかということである。

第2章では、その疑問を追求せんが為に質問紙調査を行なった。2002年11月京都大学の学生、院生、科目等履修生に実施し、207人（男子128人、女子79人）の有効回答を得た。また、回答は五件法で行なった。質問紙は、学習動機、学習方法は市川の質問紙を使用した。実行力に関しては柳井らの新性格検査の持続性と規律性の他、成田らの特性的自己効力感尺度から、6項目ずつ計18項目抜粋し使用した。

第3章では、疑問点前者2つを検討した。まず、市川の説に従い、大きく2つに分かれる6因子として学

習動機の確認的因子分析を行なったが、あてはまりが悪かった。また、学習動機の評価を行なうために調査した、学習方法も4因子として確認的因子分析を行なったが、これもあてはまりが悪かった。

しかし、学習動機から学習方法へのパスを引くと、内容関与的動機から学習方法へは.52、内容分離的動機から学習方法へは-.40のパスとなった。

そして、あてはまりの悪かった、学習動機については、探索的因子分析により、解釈の容易な3因子解が見出せた。第1因子は内容関与的動機から勉強しないと将来の仕事で困るからとする3項目を除いたもので、内容重視志向と名付けた。第2因子は内容分離的動機から学歴のためとする3項目を除き、他者志向と名付け、残る6項目は立身出世志向とした。

その上で再び、学習動機から学習方法へパスを引いた。内容重視志向、他者志向から学習方法へは.55、-.26となり、いずれも有意であった。内容分離的動機あるいは他者志向は学習方法へ悪影響があるようだ。

第4章では、実行力を交え、学習方法へ与える影響を学習動機とともに検討した。実行力は探索的因子分析の結果、意図した通りの3因子として扱えることが確認された。

実行力3因子とともに、学習方法4因子を合わせ、2次因子分析を行なった。その結果、学習方法から、失敗に対する柔軟性を除いたものをその後、学習方法として扱った。実行力から規律性を除いたものに、失敗に対する柔軟性が加わったものを以後実行力として扱った。規律性は他の因子との相関が低く保留とする。

実行力から学習方法へパスを引くと.74と大きな影響力を持つことがわかった。しかも、これは失敗に対する柔軟性と学習方法の相関によるものではない。

学習動機を関係図に加えた。かなり良いあてはまりのモデルができた。双方にパスを引いてみることで、実行力が学習動機に影響を与えるのであってその逆ではないこともわかった。多母集団の同時分析によりモデルの構造に男女差がないことも分かった。 $\chi^2=77.582$ 、自由度=66、 $P=0.156$ 、 $GFI=0.925$ 、 $CFI=0.976$ 、 $RMSEA=0.029$ 、 $AIC=125.582$ であった。実行力から学習方法へのパスは0.62、内容重視へは0.35、他者志向へは-0.27となった。内容重視から学習方法へのパスは0.31となり、他者志向から学習方法へのパスは直接効果としては有意ではなかった。

【卒業論文要旨】

日本のメディアリテラシー教育に 関する一考察

石 原 香 織 (ISHIHARA Kaori)

現実の事象を情報という形で媒介するメディアが偏在する現在のメディア社会では、メディアや情報に関する読み書き能力という意味で「メディアリテラシー」と呼ばれる能力を身につけることが求められている。

このメディアリテラシーは、現在諸外国においても様々に定義されており、単に情報機器の操作能力を指すこともあれば、民主的な社会を維持する態度と考えられることもある。とりわけ、日本の学校教育においては、大別して2つの意味で使われているようである。

第1は、コンピュータなどの具体的なメディアを使いこなして自分の考えを表現したり、コミュニケーションしたりする能力であり、第2は、送り手の意図が含まれるマスメディアからの情報を自分なりに読み解いていく能力としてのメディアリテラシーである。

これらは、メディアや情報に対する姿勢を変えようとする点では共通しているが、以上のようにメディアの捉え方をはじめ概念が大きく異なる。現在の学校教育では、これら2つのメディアリテラシーの育成が、混乱した状態のままなされようとしている。

このような現状に対して本稿では、1980年代に顕著に見られた坂元昂らの立場と、1990年代以降に台頭してきた鈴木みどりらの立場に分けて、メディアリテラシー教育における2つの概念の特徴を明らかにすることを目的とした。

第1章「1980年代のメディアリテラシー教育」では、1970年代までの視聴覚教育の概念に新たな視点を加えた坂元昂のメディアリテラシー論を考察した。第1節では、坂元らの理論が登場する時代背景として、主に視聴覚教育について整理し、そこにメディアリテラシー教育の主張の源流が見られることを示した。第2節では、坂元らのメディアリテラシー・カリキュラムから、彼らがメディアの「受け手」という立場に加えて、新たにメディアの「使い手」「つくり手」という概念を示したことをふまえ、坂元らのカリキュラムにおいて

メディアを「つかう」「つくる」ために「わかる」必要があるという関係を明らかにした。第3節では、坂元らの授業実践を考察することによって、坂元らのメディアリテラシー教育がメディアによる表現やコミュニケーション能力の育成を目指したものであり、そのためメディアを「つかう」「つくる」ことがより重視視されていたことを明らかにした。

第2章「1990年代以降のメディアリテラシー教育」は、1990年代に新たに主張され始めたメディアリテラシーの特徴を、鈴木みどりらの理論から明らかにすることを目的とした。第1節では、鈴木らの理論の背景に、メディアに対する権利の確立を求める市民の活動があり、メディア社会を主体的に生きることのできるクリティカルな「読み手」が求められていることを述べた。第2節では、鈴木みどりらのメディアリテラシー理論から、その最終的な目標がメディアに対する主体性の確立にあり、「つくる（＝制作する）」という行為の前提として、メディアをクリティカルに読み解くことが求められていることを明らかにした。第3節では、鈴木らの実践例を考察することによって、鈴木らがメディアリテラシー教育をメディアとの関係を意識化させることから始め、さらに自分独自の読みを確立するため、メディアの発する情報に含まれ、「読み手」の解釈を変えている要因の学習を重視していることを明らかにした。

以上から、2つのメディアリテラシー概念を大きく特徴づける点を、「メディア」の指す内容の違い、関わり方の違い、そこから求められる能力の違いの3点にまとめることができた。

本論では以上のような違いを明らかにしたが、電子メディアが主流となった現状から坂元らのカリキュラムを再検討することが課題である。

最も重要な課題は、「批判」という言葉が使われる場合の思想的な違いを明らかにすることである。まず、坂元らのメディアリテラシー論における「批判能力」の位置づけを明確にしなければならない。また、坂元らの「批判能力」と鈴木らの「批判的な態度」にも大きな相違があると考えられるが、さらに、鈴木が根拠にしている理論の中にも思想的背景による質の違いが含まれていると言われている。それらの違いについての検討が今後の大きな課題である。

【卒業論文要旨】

科学史教育の可能性について

—— HOSC の分析を中心にして ——

小 原 快 章 (OHARA Yoshiaki)

高度に科学技術化された社会を生きていくためには、科学概念や科学の探究方法についての理解だけでなく、科学と科学者についての理解も必要ではないだろうか。そのために、科学教育に科学史を導入することが有効となる可能性がある。

実際、近年の学習指導要領を見ると、科学教育に歴史的視点を導入していく動きが徐々に見られており、2003年度からは、高等学校において科学史を主たる内容とする「理科基礎」という新科目が設置されることとなっている。

ところで、科学教育において科学史を取り扱う方法は、間接的利用法と直接的利用法に分けることができるという。間接的利用とは、生物における個体発生と系統発生の関係が、子どもの思考過程と科学の発展過程にも同じように認められるという考えのもと、指導方法、カリキュラムを考えるうえで科学史を役立てるというものである。一方、直接的利用とは、科学史を教材として直接子どもに提示することである。

この2つの科学史の利用方法に対して、本論文では、科学と科学者についての理解を高める科学教育についての検討という問題意識から、後者の直接的利用に注目した。そして特に、1950年代後半から60年代にかけて、いわゆる「現代化」を一丸となって進めていたアメリカ科学教育界において、科学とは何かの理解という観点から、科学史を積極的に直接利用するかたちで作成された教科書である History of Science Cases (略称 HOSC) を考察の対象とした。

すなわち本論文は、2003年度より高等学校において「理科基礎」が始まる時宜にあわせ、科学教育に科学史を導入する可能性およびその方法について、アメリカでの実践の中で誕生した HOSC を中心として検討することを目的とした。

そのために、まず1章では、1950-60年代のアメリカ科学教育界の動向を概観することにより、HOSC とは、学問中心主義の現代化運動とは別の潮流の中で誕生したものであり、人間中心カリキュラムの1つと

して位置づけられるものであることを明らかにした。

続く2章では、開発者であるクロッパーの論文を主に取り上げ、1節で、HOSC 開発のための理念、換言すればクロッパーの科学教育観がいかなるものであったかを明らかにし、同時に開発に至る背景にも触れた。2節では、開発着手時にどのような形で提示されたかを明示し、その後の完成に至る道筋を示した。3節では、クロッパーが説く HOSC の利用方法を述べ、最後に、HOSC は新科目として提案されたものではないことを付言しておいた。4節では、事例史を採用する根拠となる長所をクロッパーがどのように考えていたかを明らかにした。5節では、開発された HOSC が科学と科学者についての理解を実際に高めることができるという実証研究の結果を紹介した。

次に3章では、筆者自身による視点から HOSC 教科書の分析および評価を試みることを目的とし、科学と科学者に対する真の理解を達成するために HOSC 教科書が実際にどのように設計されているかについて、1節で学習目標の視点から、2節で「質問」を中心とした単元構成の視点から、3節で単元テストの視点からその分析を試みた。これらの分析を通して、HOSC がいかに科学と科学者に対する真の理解を高めることを強く意図しているかが理解できた。4節では、1節から3節にわたる筆者なりの分析を通しての一定の評価に補足的な材料を与えるために、仮説実験授業で知られる板倉の誤謬論を取り上げた。HOSC の特徴を際立たせるうえで有効であると考えたからである。

その評価をもとに4章において、近年、脚光を浴びつつある STS 教育との関連から HOSC を再評価すべきことを提言した。

本論文を通して、HOSC 再評価を強く提言する一方で、教科書の原著、統計調査に使われた問題群など、本論文執筆にあたり持つべき資料を入手できなかったことによる議論上のあいまいさが残ったことを否定することはできない。また、HOSC がその後、どのような歴史を辿ったのか、すなわち、普及の程度、及ぼした影響やそれに伴う議論、また現在何らかの形で継承されているのか否か、といった点については全く明らかにすることができなかった。HOSC は日本の教育界に広く知られているとはいえないが、本家アメリカでも、管見の限り、同様のようである。その理由は何なのか、HOSC の本質理解のために残された課題は多い。

【卒業論文要旨】

小学生の英語の習得における 教師と子どもの対話プロセス

黒田 真由美 (KURODA Mayumi)

本研究では、小学校における英語の授業で子どもが英語を習得していく過程について授業実践に基づき検討した。このような実践に基づく研究は現場を捉え、そこから問いを立て研究することになり、現実の複雑に関連する要因を考慮することになるので、意義がある。しかし、小学校における英語教育という未開拓な分野でのフィールドワークは、余り行われていない。

小学校における英語教育では、所与のカリキュラムがなく、対話に基づいて授業が構成され、対話が重要な役割を果たしている。また、対話によって、子どもは学校という社会文化的状況と結び付くとともに、英語を習得する。そのため、対話に注目すると、子どもが対話によって発達の最近接領域を形成しながら、英語を習得していく様子を捉えることができる。そこで、本研究では、英語教師の足場作りと子ども同士の相互作用という観点から、小学4年生の英語教育について考察した。

公立小学校の4年生の児童の中から、発話数の多い子ども1名と英語教師に焦点を当てて、ICレコーダーとビデオに記録した。そして、トランスクリプトを作り、足場作りと子ども同士の相互作用という観点から分析した。

その結果、教師の足場作りとして、教材の提示の仕方、教材の順序性、英語教師と子どもの位置関係、英語教師の子どもの発話や活動を促す発話がみられた。教材は、子どもの英語への関心を高め、習得を促す物質的足場であり、教師と子どもとの相互作用の中で用いられていた。精神的足場と物質的足場は組み合わせて用いられていた。そして、子どもはこのような足場を徐々に用いなくなり、その足場が内化され、英語を用いる過程が精神間機能から精神内機能へと移行することが示唆された。また、これにより、英語教師の指導内容や用いた教材は、子どもの発達の最近接領域を開発するものであることが明らかになった。英語教師

と子どもの位置関係によって、ことばのジャンルが転換し、教師と子どもや子ども同士の相互作用が活性化された。そして、このような環境で、英語教師は、子どもが英語に関心を持ち、理解を促すような発話をしていた。教師の質問に対する子どもの応答は制約を受けており、特権化が見られた。特権化によって、子どもの反応が制約され、授業の進行をスムーズにしていた。英語教師は、精神的足場と物質的足場を組み合わせ用い、子どもの英語への関心を高め、理解を促していた。そして、対話の中での足場作りによって、子どもの発達の最近接領域は開発され、英語習得過程が内化されて行くことが示唆された。

子ども同士の対話では、子どもが他の子どもの発話を教師に代弁して伝えたり、教師の意図を推測して他の子どもに伝えたり、また、子どもに質問して知識の確認を行っていた。子どもは、他の子どもの教師に向けられた英語発話を聞き、その英語の意味を確認し、その発話の意図を理解し、代弁した。代弁の過程で、子どもの発達の最近接領域が活性化し、子どもは英語の意味や使い方を学習していた。子どもは教師が授業を進めるために用いることばのジャンルを習得し、それを利用して子どもを促し、子どもの答えを導いており、子ども同士の相互作用によっても学ぶ環境が形成されているといえる。子どもは、子ども同士で質問し、答えることによって学習していた。このような対話が行われることによって、子ども同士で学びあう環境が形成され、子どもの学習が促進される。子どもは、教師との相互作用によってできた、特権化の起こった環境の中で、子ども同士で相互作用することによって、子どもの発達の最近接領域は刺激され、子どもは英語を学習していた。

本研究からは、足場作りや子どもの相互作用は子どもの英語習得過程の一助となっていることが示された。しかし、対話によって子どもが英語を習得していく過程や、子どもの個人差が英語習得に与える影響については明らかになっておらず、今後の課題として挙げられる。また、英語教師は文化的背景や学校における指導経験から、子どものことばのジャンルとは異なるものを用いると考えられるので、異なることばのジャンルがどのように子どもの対話に影響を与え、英語習得に影響を及ぼすのかということを考察すべきである。

【卒業論文要旨】

フィリップ・ジャクソンの

ヒドゥン・カリキュラム論に関する一考察

八 田 幸 恵 (HATTA Sachie)

現在ヒドゥン・カリキュラム研究では、学校教育が社会統制や階級不平等の再生産に好都合な価値を含んでいる点を、生徒に対する潜在的な政治・イデオロギー的社会化の機能とし、それをヒドゥン・カリキュラムと見なすのが一般的である。

ヒドゥン・カリキュラムの提唱者は、アメリカの教育学者、フィリップ・ジャクソン (Phillip Wesley Jackson 1928-) である。しかし彼のヒドゥン・カリキュラム論については、カリキュラム研究の分野では事典や概論書などで数行記述される程度であり、十分検討されていない。

教育社会学の視点からジャクソンのヒドゥン・カリキュラムを検討した研究者として、柴野昌山、田中統治が挙げられる。また、教育方法学研究の視点からは、佐藤学の研究が挙げられる。ジャクソンのヒドゥン・カリキュラムに対する以上三者に共通する認識として、それは学校教育に内在する政治的・イデオロギー的な社会化の機能を指しているわけではないという点が挙げられる。しかし、その内実に対する認識については相違がある。柴野はジャクソンのヒドゥン・カリキュラムを教室という場に存在する雰囲気と捉える。これに対して田中と佐藤は、教室における生徒の潜在的な学びであるとする。

三者に共通する認識は正確な認識であると言える。しかし相違点に関しては、三者ともジャクソンのヒドゥン・カリキュラム論を正確に捉えていない。それは、教授実践の改善というジャクソンの問題意識を軽視しているからである。

そこで本稿では、ジャクソンの問題意識を分析視角の中心に据え、彼がヒドゥン・カリキュラムを初めて提唱した著書である『教室での生活』(Life in Classrooms, 1968) を詳細に検討することによって、彼のヒドゥン・カリキュラム論を明らかにした。

第1章では、教授の改善を試みる三つのアプローチ、すなわち教授＝学習論的アプローチ、教育工学的アプローチ、臨床心理的アプローチに対するジャクソ

ンの批判的検討を追うことで、教授実践の改善についての彼の考えを明らかにした。彼はまず、教授は教室で行われているということを教授実践を考えるときの前提とした。教授が教室で行われるということは、集団であることによって生じる特有の要素の中で生徒集団に教授を行うということである。その事実を前提に、ジャクソンはそれらのアプローチの問題点を挙げ、その原因を教師が生徒に伝達するヒドゥン・カリキュラムを認識していない点であるとした。したがってジャクソンの関心の中心は、政治的・イデオロギー的なものや教室の雰囲気や潜在的学びそのものではなく、実際の教授実践そのものに置かれていた。このようにヒドゥン・カリキュラムとしての教室特有の要素は、教授実践の本質を解明し、それを改善につなげようとするジャクソンの問題意識から明らかになったものである。

第2章では、ジャクソンのヒドゥン・カリキュラムを詳細に検討することで、その内実を明らかにした。まず、ジャクソンがヒドゥン・カリキュラムを生じさせる三要素として挙げる「群集性」「評価」「権力」について詳細に検討した。そしてヒドゥン・カリキュラムとは、この三要素を教師が扱うことによって生徒に不可避免的に伝達される内容であることを明らかにした。

さらに、ヒドゥン・カリキュラムはオフィシャル・カリキュラムの伝達に不可欠である一方、圧迫的側面があるので、こうした側面を緩和して実践を改善に向かわせる方途を見出す必要があった。そこで第3章では、教師がヒドゥン・カリキュラムの圧迫的側面を緩和し、オフィシャル・カリキュラムの伝達を促していることを明らかにした。

以上から次の結論を導くことができる。ジャクソンは、教師が生徒に伝達するヒドゥン・カリキュラムの存在自体やその内容の妥当性を問題にしたのではない。彼が問題にしたのは、オフィシャル・カリキュラムを教室で生徒集団に伝達する上で不可欠なヒドゥン・カリキュラムの存在を明るみに出すことと、その双方を効果的に伝達する方法なのであった。

今後の課題としては、圧迫的側面を持つヒドゥン・カリキュラムを伝達する役割とそれを緩和する役割との間で、教師がどのようなバランスを保っているのかという点と、アメリカカリキュラム研究史におけるジャクソンのヒドゥン・カリキュラムの位相を明らかにすることを挙げる。

【卒業論文要旨】

高等学校カリキュラムにおける 「選択制」に関する一考察

—— 総合学科の「系列」を中心に ——

本 所 恵 (HONJO Megumi)

高校は義務教育ではない。よって、高校では、その学習内容に関して、生徒の選択や自己決定がもっと強調されているのではないだろうか。本稿は、このような問題意識に基づき、高校における「選択制」について考察することを課題とした。

「選択制」とは、生徒に自らの学習を選択させるシステムを指す。本稿ではとりわけ、高校のカリキュラムに含まれる選択科目の問題に限定し、高校における選択制のシステムが持つ役割について考察した。

第1章では、戦後の歴史にみられた、高校における選択制の2形式の性格を整理した。その2形式は、生徒に個々の科目を選択させる科目選択制と、学校が幾つかの科目をセットにしたコースを複数設け、生徒に1つのコースを選択させるコース選択制である。ここで、科目選択制では生徒の「主体性」が重視され、一方、コース選択制では、教育内容の「系統性」や教育の「効率」が重視されていたことが明らかになった。しかし両者はお互いを否定するものではなく、両者に共通して各生徒の「進路」を指針とした選択がなされていた。また、生徒に選択の能力をつけるという発想は見られなかった。

第2章では、現在の高校における選択制の姿を検討した。ここでは、生徒に積極的に選択の機会を与えている総合学科をとりあげ、総合学科高校で科目選択の参考として設定される「系列」に焦点を当てた。「系列」の取り扱い方は学校によってかなりの幅がみられ、その取り扱い方を決定する要素は、第1章で見た、科目選択制とコース選択制との間で論点となった要素と同様であった。すなわち、生徒の「主体性」か、または教育内容の「系統性」や教育の「効率」か、どちらを重んじるかで「系列」の取り扱いが異なっていた。また、総合学科高校においても「進路」は生徒の選択の大きな指針となっており、進路に関する社会学習や進路指導は総合学科の大きな特色となっていた。

第3章では、事例を通して総合学科における選択制

の役割を考察した。総合学科は、母体学科や地域性によって、教育内容や生徒の卒業後の進路などに大きな多様性が見られるため、事例では、その多様性を踏まえて以下の3校をあげた。普通科高校を母体とする大阪府立今宮高等学校、農業科と普通科の併設校を母体とする兵庫県立淡路高等学校、農業科高校を母体とする静岡県立小笠高等学校である。

この3校においては、母体学科や生徒の卒業後の進路に大きな違いが見られるのみならず、「系列」の取り扱い方に関しても違いが見られた。今宮高校では、科目選択の際に「系列」が意識されることはほとんどないが、淡路高校では、調理師免許取得のために事実上2年次からコースのように分化する系列もある。

しかし、いずれの学校でも共通して、各生徒が責任を持って1つひとつの科目選択を行うこと、そして自分自身で在学中全体の学習内容の深さを考えることが求められていた。すなわち、生徒が選択に関する指導や支援を受けながら、大幅な科目選択を通じて、自らじっくりと考えること、そして納得のいく自己決定をすることが重視されているのである。これより、総合学科における選択制は、生徒に自己決定力をつけるという役割を担っていることが明らかとなった。

以上の考察から、高校における選択制のシステムが持つ役割は、生徒に自分で十分に考えさせること、そして納得のいく選択をさせることにあると考えられる。選択制は本来、それぞれの分野に対応して生徒を分化するものではなく、それぞれの生徒に対応して選択能力をつけることを主眼とするものといえよう。そして、生徒は、選択することを通して、自分自身で全体のまとまりや深さを考えることと、責任を持つことが求められるのである。

今後の課題としては、以下の3点があげられる。第1に全総合学科高校の統計的処理である。とりわけ、各学校の設備や教員数などは選択制の運営に密接に関わっており、現状把握が重要と考えられる。第2には、選択に関する具体的な指導内容についての検討である。全体的なガイダンスとともに、個別のカウンセリングについても検討が必要であろう。そして第3に、大幅な選択制を実施している他の種類の学校についての考察である。単位制高校、普通科や専門学科における総合選択制の高校などもあり、これらの検討によって高校における選択制の役割がさらに明確になるのではないだろうか。

【卒業論文要旨】

小学校における食教育と人間形成

牧 田 綾 子 (MAKITA Ayako)

食というテーマは、子ども達に人間存在の根本を伝えるものである。なぜなら、食の問題は結局のところ、我々がどうすれば自分らしく、自己実現しながら生きていけるかという問題に行き着くからである。したがって大人たちには、栄養教育のみに偏らず、子ども達の人生を豊かにできるような食教育を実践していく義務がある。

本稿では、現在の食教育の概念をふまえ、実践を検討する子ども達の人間形成に食がどのように関わりうるのか、よりよい食教育のためにはどのような実践が必要なのかを検討することを目的とした。

第1章では、教育のあゆみと基本理念を概観した。給食指導の延長として、栄養教育に偏りがちだった日本の食教育は、徐々にその内容が見直される段階にきているということが明らかになった。しかし、一方的な知識の詰め込みが主であり、子ども達の自主的な学習を促進するものではなかった。さらに、内容も健康や栄養といった分野にとどまり、食教育が子ども達の人間形成に寄与するという概念が中心ではないことが明らかになった。つまり、どのようにして子ども達自らに自主的に食生活を意識させ、豊かにさせるかということが課題であった。

第2章では、第1章で明らかになった課題に取り組んでいる久代小の実践を検討した。久代小では、教師の一方的指導ではなく、子ども達が関心をもって自主的に取り組めるよう、授業に「体験学習」が取り入れられている。また、「他人との交流」においては、自分一人だけでなく、仲間や地域の人と協力して学ぶことの重要性も伝えられている。そして、その中でも、子ども達の「気付き」を重視し、子ども達の動きかけの中から授業が進んでいくよう、教師がうまく発言を誘導してい

ることも明らかになった。「振り返りノート」の活用により、生徒の自己評価を取り入れ、学習の主人公は子ども達なのだという意識を植付け、自主性を尊重している点も興味深い。

内容面においても、いちじくという特産品を通して、地域の文化、流通、生物の知識など、食のもつ様々な背景に触れられていた。その中でも地域の文化を学習したことが、子ども達自身の生活について振り返り、食と自分の存在をリンクさせるきっかけとなった。子ども達は「食べる」という行為のみを意味していた「食」が、様々な精神的広がりをもつことを学び、自らの生活と密着したものとして捉えることができたのである。子ども達の学習姿勢と内容という点から、この実践は食教育の課題解決の手がかりとして捉えられる。

今後の課題としては、以下の2点が挙げられる。第一に、子ども達が食から人間形成をはかることは一朝一夕では不可能である。検討に際しては長いスパンで継続的に授業分析を行い、子ども達の成長を追う必要がある。子ども達の食教育を長期的にみるという観点から考えれば、学年間の連携も必要となる。前学年で習得されたことが次学年でより発展されたものとなるよう、全学年の教師間で密接に情報交換を行う必要がある。食教育は学年を越えた、学校全体での流れとして捉えられなければならない。

第二に、授業における教師や子ども達の役割についても課題は多い。限られた授業時間の中で、子ども達の食に対する認識をどれだけ深めていけるだろうか。トピックを広げながらも、最終的に統一性を失わないようにするためには、子ども達の「気付き」への教師の視点が重要になってくる。どのような「気付き」が「知的な気付き」であるのか。どのような「気付き」を掘り下げていくことが、子ども達の食の世界を豊かにすることにつながるのか。その判断こそが、授業の方向性を決定付けるものである。そしてその判断は、教師の子ども達に対する評価にもつながる。子ども達の自己評価を含め、総合的に食教育の評価をどうすべきかということも明確にされていない。